

УДК 37.015.31-057.875

Валуйская Т.Л.
УО «Белорусский государственный
педагогический университет
им. М. Танка»

Образовательная среда как фактор развития интеллектуальной инициативы студентов гуманитарных специальностей

В статье анализируются основные подходы к проблематике образовательной среды. Интеллектуальная инициатива рассматривается как системообразующий фактор творческих способностей. Приводятся результаты формирующего эксперимента. Доказывается, что использование эвристического потенциала системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, обогащенного элементами стилевого подхода к обучению, способствует развитию у студентов интеллектуальной инициативы преимущественно эвристического типа.

The article analyzes the main approaches to the problem of educational environment. The intellectual initiative is regarded as a backbone-factor of creativity. The results of the forming experiment are given. It is proved that the use of heuristic capacity of D. B. Elconin – V. V. Davydov's system, enriched with elements of style approach to the learning, contributes to the development of students' intellectual initiative of mainly heuristic type.

Введение

В педагогической психологии ключевым становится понятие образовательной среды (ОС), выступающей важным условием для раскрытия и развития творческого потенциала не только учащихся, но и педагогов, а также других субъектов образовательного процесса. Данное понятие рассматривается в исследованиях психологов (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.) и педагогов (А.В. Хуторской, С.В. Тарасов и др.).

В 60-х годах XX века возникло направление исследований,

получившее название психология среды (environmental psychology), или психологической экологии. Среда рассматривается как комплекс условий, внешних сил и стимулов развития человека. Ярким примером исследовательского подхода «человек в среде» является теория поля К. Левина, который считал, что события в психологической среде могут вызывать изменения в физическом мире и наоборот; такое же взаимовлияние существует между физической средой и человеком. В отечественной психологии связь человека со средой всегда была предметом изучения и соотносилась со становлением человека как личности, с развитием высших психических функций и способностей

Основная часть

В работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн развивает идею о том, что человек, включаясь в ситуацию, изменяет ее, при этом изменяется сам и тем самым выходит за ее пределы. Это изменение становится источником новых преобразований, вносимых человеком в ситуацию, также источником новых изменений в самом себе [1]. Таким образом, единая система «человек-среда», говоря современным языком, обладает свойством самоорганизации. Диалектика взаимодействия человека со средой состоит в том, что он выступает как **творцом**, так и **продуктом** своей среды, которая делает возможным его интеллектуальное, нравственное и профессиональное развитие [2].

И.А. Баева выделяет **научение** (приобретение индивидуального опыта) в качестве основного процесса, «посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении», и определяет среду в качестве «**объединяющего начала развития**» [3, С. 30-34].

В.А. Ясвин отмечает, что образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружениях [4, С. 14].

В.И. Панов обобщил современные представления об образовательной среде в виде нескольких основных моделей:

1. Эколого-личностная модель В.А. Ясвина [4] (в основе его модели лежит экологический подход Дж. Гибсона): понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида) [5, С. 71].

2. Коммуникативно-ориентированная модель представлена в работах В.В. Рубцова [6]. Образовательная среда понимается как такая форма сотрудничества, которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, и знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности [6]. Образовательная среда должна быть «построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития учащихся» [5, С.73-74]. Считаем основной идеей данной модели не коммуникацию, а особым образом организованное посредничество между взрослым и ребенком с целью облегчения вхождения ребенка в мир человеческой культуры.

3. Антрополого-психологическая модель В.И. Слободчикова [7] базируется на принципе развития, главной составляющей которого является саморазвитие. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [7, С. 181]. В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: ее насыщенность (ресурсный потенциал) и

структурированность (способ организации).

4. Собственную модель В.И. Панов называет экопсихологической или психодидактической. «Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации». В качестве основных структурных компонентов образовательной среды, согласно экопсихологическому подходу, выступают деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный [5]. «Принципиальным отличием такого подхода является то, что базовый (или повышенный) уровень «знаний – умений – навыков» превращается из цели обучения в средство развития индивидуальности его познавательных, творческих и личностных возможностей. Соответственно меняются роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал – учитель – ученик». Причем ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта» – партнера по педагогическому взаимодействию с учителем и со своими одноклассниками.

Л.В. Лидак, Е.В. Гущина предлагают рассматривать образовательную среду как активный ресурс планирования личностью собственной жизни, поиска внутреннего совершенствования, приобретения новых умений, достижения новых целей и реализации собственного Я [2].

Кроме моделирования образовательной среды, в центре внимания психологов находятся вопросы ее структуры, типологии, психологической экспертизы (Е.Б. Лактионова, Л.Е. Нагорнова, В.А. Ясвин), психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева), ее эффективности, развивающего характера (Н.В. Дроздова, Н.И. Евсикова,

О.Л. Жук, С.И. Коптева, Е.В. Кочетовская, А.П. Лобанов, В.И. Панов, Л.Н. Рожина, В.В. Рубцов, Т.М. Савельева, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, Т.С. Юрочкина).

К проблеме развивающей образовательной среды обращались выдающиеся отечественные психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др. Идея развивающей образовательной среды активно обсуждается и применяется в психолого-педагогических исследованиях.

Развивающая образовательная среда должна обеспечить комплекс возможностей для саморазвития и реализации личностного потенциала учащихся и педагогов. В качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной среды рассматривается способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития.

Обосновывая свой теоретический подход к проблеме развития творческих способностей, Д.Б. Богоявленская говорит о его важном практическом следствии: «нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т. д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности Только выполнение этих задач ведет к развитию творческих способностей, и никакой тренинг этого не может заменить. Самый совершенный тренинг может позволить лишь отработать ряд операций и повысить балл теста, где эти операции актуальны» [8, С. 63-64]. Развитие способностей не может осуществляться в отрыве от формирования личности.

Программа развития интеллектуальной инициативы студентов гуманитарных специальностей была реализована в контексте учебной дисциплины «Педагогическая психология», т.е. представляла собой

учебную программу включенного типа. Считаем, что в рамках данного учебного предмета могут быть созданы благоприятные условия для развития интеллектуальной инициативы студентов в связи с наличием в его содержании блоков, посвященных как обучению, так и воспитанию. Как отмечает Т.В. Зобнина, «изучение раздела «Психология обучения» может содействовать повышению уровня самостоятельности и активности в познавательной деятельности, изучение раздела «Психология воспитания» – формированию системы отношений к окружающему миру, к людям и себе» [9, С. 29].

Работы В.В. Давыдова, М.А. Холодной, С.В. Маланова, а также результаты собственных исследований применительно к школьному возрасту дали основание полагать, что для развития интеллектуальной инициативы субъекта в образовательной среде нужна трансформация содержания и методов обучения в соответствии с законами развития теоретического мышления [10]. Обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. В.В. Давыдов и В.П. Зинченко отмечают, что теоретические знания находят свое выражение в первую очередь в способах умственной деятельности, а затем уже с помощью различных символ-знаковых средств [11]. Содержание РО – это система **понятий**, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных связях и отношениях. Но система понятий не как способ описания объекта, а **как основание его преобразования** [12, С. 179].

С целью развития интеллектуальной инициативы студентов было организовано экспериментальное обучение. Программа была реализована посредством технологии развития теоретического мышления с обогащением субъектного опыта студентов в образовательной среде педагогического вуза в единстве ее целей, содержания, структуры, методов

и средств. Главной целью развивающего обучения было развитие интеллектуальной инициативы как системы, объединяющей когнитивные и личностные компоненты. Оценивание осуществлялось путем суммирования накопленной в семестре итоговой оценки и оценки за ответ на экзамене, деленных пополам. Оцениванию подлежали не только итоговые знания, умения, но и способы деятельности. Как отмечает Д.Б. Богоявленская, развивающий эффект программы В.В. Давыдова заключается в том, что она формирует другую систему ценностных ориентаций, позволяет включать установку на процесс (рефлексия на способ, контроль и оценка, принятие частной задачи как учебной и т.д.) в само понятие результата [8, с. 329]. Мы стремились добиться развивающего эффекта своей программы таким же образом. В содержании предмета были выделены ключевые положения, которые были заданы для усвоения студентами, а также как эталоны развития. Структура учебного предмета также подверглась трансформации. Ключевые положения предмета были отражены в модульном построении данного курса и системном подходе к его структурированию и преподаванию. от наиболее общих идей к их конкретному воплощению (через содержательное обобщение). В процессе психологической подготовки студентов использовались как традиционные формы и методы работы, так и активные методы обучения. В соответствии с характеристиками креативной среды, были существенно расширены возможности выбора занятий и заданий студентами для управляемой самостоятельной работы. Межличностное взаимодействие между преподавателем и студентами было организовано на диалогической, субъект-субъектной основе. Мы придерживаемся точки зрения, что творческая образовательная среда – это психологически безопасная среда, позволяющая ее субъектам осуществлять свободный выбор и нести за него ответственность. Согласимся с утверждением Я.Л. Коломинского о необходимости развития

у студентов профессиональной психологической культуры педагогического взаимодействия.

Недостатком нашего подхода можно считать чрезмерную интенсификацию деятельности преподавателя, повышенные требования к предметной и личностной рефлексивности педагога, поэтому предлагаемая программа существует в качестве исследовательского подхода.

Основное исследование эффективности экспериментального развивающего обучения было проведено на выборке студентов 3 курса специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» в 6 учебном семестре. Выборочная совокупность отражала генеральную совокупность по возрасту, уровню образования, ведущему виду деятельности. С целью балансировки влияния побочных переменных экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) были сформированы из студентов двух последовательных потоков БГПУ факультета социально-педагогических технологий специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» ($N = 101$). Такой же подход к формированию контрольной и экспериментальной групп использовался в диссертационной работе Т.В. Зобниной [9]. В исследовании применялся экспериментальный план для двух групп с предварительным и итоговым тестированием. Отсутствие разницы результатов первичного тестирования позволяла определить меру эквивалентности этих групп в отношении измеряемых переменных. В экспериментальной группе было несколько больше студентов со стимульно-продуктивным типом интеллектуальной активности, то есть с отсутствием интеллектуальной инициативы, которая подлежала развитию, а также с креативным типом интеллектуальной инициативы, который считается максимально высоким. В контрольной группе было немного больше эвристов. По итогам статистической обработки материалов диагностики можно сделать вывод о том, что контрольная и

экспериментальная группа не различаются между собой по уровню интеллектуальной активности и уровню невербального интеллекта. Средние значения в уровне самоактуализации до начала эксперимента в экспериментальной и контрольной группах совпали.

Предположение о влиянии программы обучения (независимой переменной) на зависимую переменную (интеллектуальная инициатива) подтверждалось при наличии двух условий: а) в ЭГ есть значимые различия между «входом» и «выходом», в КГ их нет; б) на «выходе» есть значимые различия между ЭГ и КГ.

По результатам обучения заметно два существенных изменения, произошедших в экспериментальной группе: уменьшение количества студентов со стимульно-продуктивным типом интеллектуальной активности и одновременно увеличение процента студентов, проявивших интеллектуальную инициативу. Интеллектуально инициативные студенты показали способность противостоять троянским технологиям обучения, которые могут тормозить обучение и развитие. «Прирост» произошел за счет преодоления неэффективного обучения в первой части методики путем выявления и применения более эффективных и оптимальных способов деятельности. Количество студентов, стремящихся к обоснованию своего решения и интерпретации всего контекста «Креативного поля», возросло лишь на 1 человека. Можно констатировать в экспериментальной группе к концу обучения заметное преобладание эвристов. Таким образом, нам удалось развивать в обучении интеллектуальную инициативу эвристического типа. Однако экспериментальное развивающее обучение не показало эффективности применительно к интеллектуальной инициативе креативного типа.

Обратившись к результатам, полученным в контрольной группе, можно заметить незначительные изменения в процентном соотношении типов интеллектуальной активности студентов в начале и конце семестра,

однако эти колебания вполне укладываются в рамки статистической погрешности измерений. Результаты математической обработки данных формирующего эксперимента представлены в таблице.

Таблица – Динамика интеллектуальной инициативы студентов в результате формирующего эксперимента

Группа	n	T-Вилкоксона	Вероятность ошибки, p
экспериментальная	46	12,5***	0,00005
контрольная	55	22,5	0,61

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика интеллектуальной активности студентов. В контрольной группе за тот же промежуток времени (в течение учебного семестра), не происходит значимых изменений в уровне интеллектуальной активности. Студенты контрольной группы в основном действуют по образцу, не противостоят троянскому обучению, не обнаруживают новых возможностей в «Креативном поле». Среди студентов экспериментальной группы, чей уровень интеллектуальной активности остался в узких рамках действия по образцу, встречаются обладатели разных уровней невербального интеллекта, в том числе и высокого.

Заключение

Экспериментальное обучение студентов гуманитарного профиля, построенное по законам развивающего образования, способствует развитию у студентов интеллектуальной инициативы преимущественно эвристического типа, что доказывает возможность целенаправленного развития интеллектуальной инициативы студентов в образовательной среде гуманитарного вуза. Кроме того, интеллектуальная инициатива эвристического типа наиболее востребована в современном динамичном

мире.

Для развития интеллектуальной инициативы эвристического типа у студентов гуманитарного вуза оптимальными являются следующие психодидактические условия:

В целеполагании: четкая постановка целей; переход к совместной постановке целей; динамичность целей при изменении условий (обнаружении новых возможностей).

В структурировании учебных дисциплин: движение от общих основ к прикладным аспектам; выделение основных теоретических положений, изучаемой дисциплины, подлежащих изучению в обязательном порядке; представление учебного курса в виде нескольких крупных модулей.

В содержании учебной дисциплины: ведущая роль теоретических знаний; использование всех видов обогащения содержания; наличие образцов, подлежащих усвоению; примеры комбинирования знаний, умений, способов деятельности с целью получения субъективно новых результатов; изучение способов действий в ситуациях неопределенности; представление содержания в виде моделей и схем.

В методах преподавания: использование активных методов обучения. Переход от задаваемых образцов к их активному комбинированию. Преобладание исследовательского и проектного методов обучения.

В стимулировании и оценивании: обязательное оценивание; содержательное оценивание; сравнение с эталонами творческой результативности; избегание жестких оценок; поддержка инициативы и самостоятельности; преимущественная опора на позитивные эмоции.

В межличностном взаимодействии и позиции педагога: сотрудничество с коллегами, открытая познавательная позиция, тактичность и доброжелательность, стремление к сотрудничеству.

В степенях свободы / ограничениях: четкое определение границ

соответствия (критериев качества деятельности); предоставление образцов; выработка необходимых умений; предоставление свободы выбора.

В воспитательных воздействиях: использование воспитательных возможностей самого учебного предмета, принятие ценностей самоактуализации и самореализации; бережное отношение ко времени; акцентирование ценностей познания и творчества.

Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.
2. Лидак, Л.В. Влияние развивающей образовательной среды вуза на динамику самореализации студента / Л.В. Лидак, Е.В. Гущина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – N 3. – Режим доступа: <http://ppir.ru>. – Дата доступа: 12.02.2013.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 386 л.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд. – М., 2001. – 368 с.
5. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Рубцов, В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) / В.В. Рубцов // Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии, Москва, 12–14 апреля 2000 года. – М., Самара, 2001. – С. 77–81.
7. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М.: Инноватор–bennet college, 1997. – Вып. 7:

Культурные модели школ. – С. 177–184.

8. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.

9. Зобнина, Т.В. Система психологической подготовки студентов – будущих педагогов в инновационной образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Зобнина; ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». – Нижний Новгород, 2012. – 47 с.

10. Валуйская, Т.Л. Условия развития интеллектуальной инициативы студентов / Т.Л. Валуйская // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2011. – № 1(19). – С. 6–13.

11. Давыдов, В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 11–29.

12. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.